

Ziehe, Thomas

Schulversuch: Glocksee - Alternative oder Illusion?

Haarmann, Dieter [Hrsg.]; Schwartz, Erwin [Hrsg.]: *Lebensnaher Unterricht. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule 1978, S. 41-53. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 34)*



Quellenangabe/ Reference:

Ziehe, Thomas: Schulversuch: Glocksee - Alternative oder Illusion? - In: Haarmann, Dieter [Hrsg.]; Schwartz, Erwin [Hrsg.]: *Lebensnaher Unterricht. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule 1978, S. 41-53* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173564 - DOI: 10.25656/01:17356

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173564>

<https://doi.org/10.25656/01:17356>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Ziehe

Schulversuch: Glocksee – Alternative oder Illusion?

In der GLOCKSEE-SCHULE in Hannover arbeiten seit 1973 Lehrer, Eltern, Schüler und Wissenschaftler gemeinsam an einem Versuch, eine mögliche Alternative zur gegenwärtigen Grundschule zu entwickeln und zu erproben. In Glocksee geht es darum, die in den normalen Grundschulen wirksam werdenden Zwänge und Rituale durch den Versuch der Entschulung verbunden mit psychoanalytisch orientierten Therapiebemühungen zu überwinden.

Inzwischen sind die ersten Kinder nach der sechsten Klasse erfolgreich auf andere Schulen übergewechselt.

Fragen nach den besonderen Prinzipien, Problemen, Lösungsansätzen sowie nach der Übertragbarkeit (von Ansätzen) dieses Schulversuchs sollen zum Überdenken und Verändern des eigenen Schulalltags anregen.



In der Glocksee-Schule wird davon ausgegangen, daß schon eine Veränderung der Organisationsstrukturen der Schule (keine rigide Zeiteinteilung, kleine Lerngruppen ...) ganz anderes Lernen ermöglicht. Wie aber kommen inhaltreiche Entscheidungen zustande? Geht man allein von den Bedürfnissen der Schüler aus, die doch recht zufällig und ungenügend entwickelt sein können? Gab es anfangs so viele Probleme mit dem Selbstregulierungslernen, den organisatorischen Fragen, dem Projektunterricht, so daß die eigentliche Curriculum-diskussion ausgeklammert wurde?



Man sagt der Glocksee-Schule gelegentlich auch nach, daß dort die Trennung von kognitivem und emotionalem Lernen, wie es in der Grundschule vorherrscht, ebenfalls übernommen wurde – nur mit anderen Vorzeichen. Wie wird erreicht, daß neben den psychotherapeutischen Erfolgen bei schwergestörten und vernachlässigten Kindern systematisch ein Wissens- und Kenntnisstand erarbeitet wird?



Wenn der Lehrer immer bemüht ist, den Bedürfnissen seiner Schüler nachzukommen und niemanden zu verletzen, wo und wie lernt ein Kind in Glocksee gegen Widerstände anzugehen, Konflikte auszutragen?



Die Frage nach der Übertragbarkeit der Arbeit in Glocksee ist problematisch. Natürlich läßt sich die Glocksee-Schule nicht einfach kopieren. Was aber kann der "normale Lehrer" von Glocksee lernen?
Ko/Sp



Im Vordergrund unseres Interesses stand damals, welche Bedürfnisse die Kinder innerhalb der schulisch gegebenen Möglichkeiten entfalten, in welcher Form sie untereinander Beziehungen eingehen, wie sie mit auftretenden Konflikten umgehen.

In der Phase des Beginns des Schulversuchs, als es vorrangig darum ging, mit den für alle Beteiligten neuen Formen der Lernorganisation umzugehen, wurden didaktische und curriculare Fragen in der Tat zunächst einmal hintangestellt. Im Vordergrund unseres Interesses stand damals, welche Bedürfnisse die Kinder innerhalb der schulisch gegebenen Möglichkeiten entfalten, in welcher Form sie untereinander Beziehungen eingehen, wie sie mit auftretenden Konflikten umgehen.

In der darauffolgenden Zeit konnte es nun nicht darum gehen, kindliche Subjektivität - Phantasien, Neugier, Erfahrungen - schrittweise zu "drosseln", um danach "Schule" veranstalten zu können. Kognitive Lernprozesse und soziales Lernen dürfen nicht in einem additiven Verhältnis zueinander stehen, das die Schüler einem Wechselbad von stoffbezogenem "Denken-Sollen" und subjektbezogenem "Bedürfnisse-Haben" unterwirft. Dann würde nämlich aus der einzig und allein analytisch zu verstehenden Unterscheidung von sozial, emotional und kognitiv unter der Hand eine reale Arbeitsteilung innerhalb des schulischen Alltags. Denken muß bedürfnisbezogen bleiben können und Bedürfnisse sind nicht vorzugsweise unreflektiert.

In unserem Konzept drückt sich dies in dem Versuch aus, die Inhaltsfrage nicht von einer abstrakten Qualifikationsbestimmung her zu entscheiden ("Was müssen die Kinder bis wann gelernt haben?"), aber auch nicht von einem empiristischen Kind-Verständnis her ("Was wollen die Kinder hier und jetzt?").

Das Verfahren der Auswahl von Unterrichtsinhalten orientiert sich an keinen von uns oder von anderer Seite erstellten Stoffplänen, im Sinne einer Auflistung von jahrgangsspezifischen Themen für einzelne Fächer. Das Verfahren ist zunächst einmal "offen" und von uns ganz bewußt nicht curricular systematisiert:

Beispiel: Unterrichtsplanung

- Einmal pro Woche (Do.-Vormittag) macht der Lehrer mit seiner Jahrgangsklasse eine Planung für die Angebote der darauf folgenden Woche: er selbst und die Kinder schlagen Themen vor, es wird über die Vorschläge diskutiert und sodann eine erste grobe Festlegung vorgenommen. Der Lehrer bringt hier seine inhaltlichen

Vorstellungen aus seiner Erwachsenen-Sicht mit ein, er ist aber durchaus nicht der formale Schiedsrichter des Verfahrens.

- Ist über die inhaltlichen Schwerpunkte der darauf folgenden Woche ein Konsensus ausgehandelt worden, so stellt der Lehrer dies am Nachmittag des gleichen Tages in der regelmäßigen wöchentlichen Planungsbesprechung der Lehrer vor. Die Lehrer stimmen sich hier zeitlich aufeinander ab, um ungünstige thematische Überlappungen zu vermeiden.



Abb. 1 Gespräch mit den Eltern

- Am Morgen jedes Schultages bringt der Lehrer die ausgehandelten Angebotsthemen in Erinnerung. Häufig kommt es jetzt noch einmal zu Diskussionen und auch zu kurzfristigen Modifikationen. Da werden auch Abmachungen wieder umgestoßen. Es kommt zu Konflikten, zu Mehrheitsbeschlüssen und zu Minderheitsherrschaft. Wieso sind die Regeln solche, die alle miteinander aushandeln, nicht die, welche der Lehrer schlicht setzt.



Die Kinder erfahren die Beteiligung an der Angebotsplanung nicht als Ritual, das vom Lehrer zu beliebigem Zeitpunkt umgestoßen werden kann, sondern als durchgängig ernsthaften Vorgang.

Also gehen wir doch, wie oben verneint, "empiristisch" vor und richten uns nach den Hier-und-jetzt-Bedürfnissen der Kinder aus? Nein, das reicht nicht. Das eben skizzierte Vorgehen, das dem professionalisierten Curriculum-Technologen sicherlich anarchisch anmutet, hat zwei wichtige Funktionen: Die Kinder erfahren die Beteiligung an der Angebotsplanung nicht als Ritual, das vom Lehrer zu beliebigem Zeitpunkt umgestoßen werden kann, sondern als durchgängig ernsthaften Vorgang. - Und die Planungsbeteiligung gibt dem Lehrer Aufschluß über die inhaltliche Richtung der jeweiligen Motivationen, aber auch schon über den Assoziationshorizont, in dem die diskutierten Themen für die Kinder stehen. Die Inhaltsauswahl ist nur der erste Schritt. Sie ist keinesfalls unbedeutend, aber dieses pragmatische Vorgehen, in das die Erfahrungen und das Weltverständnis der Kinder eingehen sowie die pädagogischen Erfahrungen des Lehrers, erscheint uns nicht als das didaktisch zentrale Problem. Wollte man hier Themen, quasi als Überschriften, angeben, so erwiesen sich diese als wenig originell (wie könnten sie auch): Verkehr, Indianer, Wohnen, das wird an anderen Grundschulen auch gemacht.

Unser Augenmerk liegt weit mehr auf der Reflexion der möglichen Aneignungsprozesse der jeweils ausgewählten Inhalte als auf dem Problem der curricularen Legitimierung der Inhaltswahl selbst. Wir haben zwar ein Konzept zur didaktischen Dimensionierung der Unterrichtsinhalte nach vier Fächerbereichen (gesellschaftlich-historisch, sprachlich-literarisch, ästhetisch und mathematisch-naturwissenschaftlich). Diese Dimensionierung dient jedoch nicht der Inhaltsklassifikation, sondern der Orientierung nach vier grundsätzlich möglichen Realitätsdimensionen mit je unterschiedlicher, spezifischer Logik bei einem Lerngegenstand.



Objektive Bedeutung meint den Stellenwert eines Lerngegenstandes vor dem Hintergrund der sozialen Positionen und damit zusammenhängender Handlungsfelder der Kinder. Die subjektive Bedeutung von Inhalten erschließt sich erst über die Reflexion der Formen, in der Kinder ihre Realität verarbeiten.

Spezifischer für den Schulversuch Glocksee als das Resultat der Inhaltswahl ist sicher die Vorgehensweise des Lehrers bei der anschließenden didaktischen Reflexion und Vorbereitung. Sie spielt sich auf zwei Bedeutungsebenen gleichzeitig ab:

- der *objektiven Bedeutung* bestimmter Inhalte für die Kinder
- und der *subjektiven Bedeutung* bestimmter Inhalte für die Kinder.

Der Doppelsinn des Wortes "Bedeutung" ist beabsichtigt: es geht sowohl darum, wie "bedeutsam" ein bestimmter Inhalt ist als auch darum, was er "bedeutet", also sowohl um seine Wichtigkeit als auch um seinen Erfahrungswert.

Beides, Wichtigkeit und Erfahrungswert, meinen wir *subjekt-orientiert*, also Wichtigkeit *für* die Kinder, Erfahrungswert *für* die Kinder.

Beides meinen wir aber nicht begrenzt auf den Horizont des jeweils von den Kindern Geäußerten: Welche Wichtigkeit ein Inhalt für die Kinder hat, schätzen die Kinder nicht allein ein, und auch welchen Erfahrungswert ein Inhalt hat, entnehmen wir nicht nur ihren Äußerungen.

Vielmehr bedarf beides, soll es in ein didaktisches Konzept eingehen, der theoretischen Explikation, um nicht auf der Ebene der empirischen Äußerungsformen der Beteiligten stehenzubleiben.

In diesem Sinne ist die Reflexion der Bedeutung bestimmter Inhalte in bestimmten Lernsituationen auch ein unabdingbar theoretisches Problem.

Objektive Bedeutung meint den Stellenwert eines Lerngegenstandes vor dem Hintergrund der sozialen Positionen und damit zusammenhängender Handlungsfelder der Kinder. Es ist uns hier nicht möglich, dies im Kontext einer soziologischen und psychologischen Theorie von Kindheit zu erläutern. Es geht jedenfalls darum zu fragen, ob sich anhand jeweiliger Inhalte Lernprozesse ergeben könnten, die die Kinder darin unterstützen,

- eine eigenständige Interessen- und Bedürfnisposition gegenüber den Eltern (und anderen Erwachsenen) einzunehmen, ohne dabei auf zwanghafte Abgrenzung verwiesen zu sein;
- eine Fähigkeit zu verbaler und non-verbaler Selbstdarstellung und eine Fähigkeit zum Umgehen mit Beziehungen auszubilden;
- instrumentelle Fertigkeiten zu erlernen, die Erkenntnis und Aneignung der gegenständlichen Realität erleichtern;
- die Totalität der Erlebnisse und Sinneseindrücke allmählich zu einem "Weltbild" zu strukturieren (also zu einer Vermittlung von Selbstverständnis und Gesellschaftsvorstellung).

Soweit, nur angedeutet, der Rahmen unserer didaktischen Reflexion unter dem Aspekt der *objektiven Bedeutung* von Lerninhalten.

Nun wurde ja bereits gesagt, daß das, was ein Inhalt *subjektiv bedeuten* kann, hiervon zu unterscheiden ist. Die subjektive Bedeutung von Inhalten erschließt sich erst über die Reflexion der Formen, in der Kinder ihre Realität verarbeiten. Und da greifen die uns bekannten curricularen Ansätze in der Regel zu kurz.

Auf dieser Reflexionsebene stellt sich die Inhaltsfrage nicht objektiv-analytisch, sondern tiefenhermeneutisch: Welchen kognitiven

Notizen zur Glocksee-Schule

Glocksee wurde zum Schuljahrsbeginn 1972/73 als staatlicher vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderter Schulversuch begonnen. Er umfaßt die Klassen 1 - 6 und ist einzügig. Nach Abschluß der Klasse 6 gehen die Kinder *zusammen* auf die IGS Hannover-Linden über, mit der wir eng kooperieren. Der Schulversuch umfaßt je einen Stammraum für die einzelnen Jahrgangsstufen, eine gleiche Anzahl von Zusatzräumen, die in der Regel für die Kinder allein da sind, und mehrere Fachräume (incl. Turnhalle).

Die herkömmliche Stunden- und Pauseneinteilung besteht während des Schulvormittags nicht. Alle Kinder sind während des ganzen Vormittags in der Schule und bewegen sich innerhalb eines zeitlichen Lernkontinuums. - Es gibt keine starren Jahrgangsklassen. Die Kinder orientieren sich zwar am Geschehen im Stammraum ihres Jahrgangs, können sich jedoch prinzipiell ihren Lern- und Spielzusammenhang selbst auswählen. - Es werden keine Tests geschrieben und keine Benotungen erteilt. Die Eltern erhalten in jedem Schulhalbjahr einen Bericht über die soziale Entwicklung und die Lernentwicklung ihres Kindes. - Es gibt keine Schulfächer. Vielmehr entwerfen die Lehrer, nach Absprache mit den Kindern, Unterrichtsangebote, die fächeraufhebend orientiert sind, also an Projektgegenständen. - "Schulfremde" Personen, insbesondere Eltern und studentische Praktikanten, können in bestimmter, geregelter Weise an den Unterrichtsangeboten beteiligt werden. - Es gibt eine intensive, institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und wissenschaftlicher Begleitung.

T.Z.

(aus: Thomas Ziehe, *Soziales Lernen in der Glocksee-Schule*, Arbeitspapier des Schulversuchs Glocksee, Glockseestr. 35, 3000 Hannover 1)

Abb. 2
Entdeckendes Lernen in der Gruppe

Abb. 2a
Partnerarbeit im projektorientierten Unterricht

(aus: Ulrich Fiedler, *Handeln und Sprechen*, S 8, der Beiträge S. 48)



Abb. 2

Abb. 2a



und affektiven Erfahrungswert hat ein bestimmter Inhalt im vorfindlichen Bewußtsein (und Unbewußten) der Kinder? Vor welchem Bedeutungshintergrund sind die Äußerungen eines Kindes zu den Inhalten zu interpretieren?

Die Aussage des Lehrers, daß ein Pop-Star wie eine Ware verkauft wird, ist so gesehen genauso "wahr" wie die Aussage eines Kindes, dieser Star sei toll - nur handelt es sich einmal um eine sozio-ökonomische Funktionsbestimmung und das andere Mal um das psychodynamische Phänomen einer Identifikation. Letztere Ebene als didaktisch zweitrangig zu betrachten, ist ein fataler Irrtum, der sich sowohl in der Verengung der strukturalistischen kognitiven Lerntheorien, aber auch in vielen abstrakt-aufklärerischen Intentionen gesellschaftskritischer Pädagogik niederschlägt.

Nur die Akzeptierung, daß der Star *für das Kind* "toll" ist, wird dem Kind *eigene* Entwicklungsmöglichkeiten schaffen, die psychodynamische Funktion, die der Star ausfüllt, gegebenenfalls einmal durch eine andersartige Identifikation mit anderen Objekten zu ersetzen.



Erst also in einem schulischen Klima, in dem die Kinder nicht insgeheim positive Gratifikationen für ihre "offiziellen" Äußerungen erwarten, ist es überhaupt möglich, die subjektive Bedeutung kommunizierbar zu machen, damit sie gegebenenfalls in weiterführenden Lernprozessen modifiziert werden kann.

In der Glocksee geht es nicht darum, möglichst schnurstracks zur Objektivität der Inhalte vorzudringen, und die subjektiven Bedeutungsinhalte zu diskriminieren - dann nämlich spalten sich "offizielle" Unterrichtskommunikation und das Trieb- und Phantasiepotential der Kinder voneinander ab. Vielmehr geht es darum, diese subjektiven Verarbeitungsformen der Kinder ernstzunehmen, die hierin enthaltenen Potentiale nicht von der inhaltlichen Arbeit abzuspalten. Phantasien und Bedürfnisse, die an der Sache selbst verbleiben, die nicht vor der Realität der Sache flüchten, sondern sie (auch) lustvoll kritisieren, betrachten wir als ein wesentliches Moment produktiver Realitätsverarbeitung und *kognitiven* Lernens: Erst also in einem schulischen Klima, in dem die Kinder nicht insgeheim positive Gratifikationen für ihre "offiziellen" Äußerungen erwarten, ist es überhaupt möglich, die subjektive Bedeutung kommunizierbar zu machen, damit sie gegebenenfalls in weiterführenden Lernprozessen modifiziert werden kann.

Spätestens an diesem Punkt dürfte ganz klar sein, daß *Lernbedingungen* und *Form* des Lernens, wie sie der Schulversuch Glocksee anstrebt, hinter der Erkenntnisfunktion bestimmter Inhalte keinesfalls zurückstehen. Erst die richtige *Form* des Lernens vermag die Potentiale der richtigen Inhalte zu aktualisieren!

Und damit wären wir beim Kern der Glocksee-Pädagogik. Die Begriffs-Polaritäten, mit denen in der pädagogischen Diskussion häufig operiert wird, erweisen sich in unseren Augen als verarmt, wenn nicht gefährlich. Nicht: hier Organisationsfragen - dort Inhaltsfragen, sondern: die Organisationsstruktur der Schule ist immer schon die Vorstrukturierung möglicher Inhaltsaneignungen! Nicht: hier emotionalsoziales Lernen - dort kognitives Lernen, sondern: die Kinder können ihre kognitiven Strukturen nur dann in eigenem Interesse verändern, wenn ihre Subjektivität reflektiert in die schulischen Arbeitsprozesse mit einbezogen bleibt!

Dieser Zusammenhang von Organisationsstruktur, kognitiven Lernprozessen und kindlicher Subjektivität ist unauflösbar. Selbst wo die Regelschule ihn unter der Hand in verschiedene schulische "Bereiche" aufspalten sollte, bleibt er erhalten, dann allerdings als ein Blockierungszusammenhang, als umfassende Motivationskrise von Kindern und Lehrern gleichermaßen.

Den eben konstatierten Zusammenhang nicht nur zu sehen, sondern in der Glocksee auch fruchtbar zu machen, ist Aufgabe der Lehrergruppe. Unterrichtsangebote zu machen heißt nicht, die abwartende "Präsentation" von Inhalten, sondern aktives Herstellen eines Zusammenhangs zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder, ihrem Erfahrungshintergrund und der Struktur der jeweiligen Angebotsinhalte.



Die Strukturierungsfunktion des Lehrers zielt darauf ab, zu erreichen, daß *die Kinder* die Strukturierungskompetenz soweit als möglich selbst übernehmen können.

Es bedarf vonseiten des Lehrers gründlicher Beobachtung der Kinder, einer intensiven inhaltlichen Vorbereitung und eines methodischen Vorgehens, das den Kindern immer gerade so viele inhaltliche Vorgaben macht, daß sie zu eigenständigem Weiterlernen und Weiterfragen motiviert und befähigt bleiben. D.h. der Lehrer hat im Zusammenhang der Angebote ganz sicher eine *Strukturierungsfunktion*. Allerdings zielt *seine* Strukturierung der Lernsituation und der Inhalte immer daraufhin, zu erreichen, daß *die Kinder* die Strukturierungskompetenz soweit als möglich selbst übernehmen können.

Und das ist natürlich eine konfliktträchtige Aufgabe der Lehrer. Der Lehrer ist für die Kinder nicht interessen- und konturenlos; er dient mitnichten der permanenten Wunscherfüllung der Kinder, er ist, um es ganz klar zu sagen, nicht das häufig karikierte Opfer einer laissez-faire-Realität. Aber er ist auch nicht die bestimmende Instanz in den jeweiligen Interaktionssituationen, die den eigenen verbalen und kräftemäßigen Vorsprung lediglich aus taktischen Gründen zunächst zurückhält, um sich dann letztendlich doch durchzusetzen.

Die uns häufig gestellte Frage, wer denn eigentlich "das letzte Wort" habe in dieser Kinder-Lehrer-Beziehung, unterstellt eine



Abb. 3

prinzipiell antithetische Kommunikationssituation: Entweder setzen sich die einen durch oder der andere, ein Drittes gibt es nicht.

Der Lehrer in der Glocksee ist, banal es zu sagen, Erwachsener, er hat einen Erfahrungsvorsprung, er weiß mehr, er ist körperlich überlegen. Und dennoch betrachten wir seine Interessen nicht als prinzipiell vorrangig vor den Interessen der Kinder. Hier herrscht eine *Gleichberechtigung*, im Sinne der prinzipiellen "Wahrheit" beider Interessen vor dem Hintergrund der jeweiligen verschiedenen sozialen Positionen, nicht im Sinne einer deklarierten und als pädagogische Einschmeichelung durchsichtigen "Gleichartigkeit" von Lehrern und Kindern.

Und mit diesen verschiedenen Interessen umzugehen, Möglichkeiten gegenseitiger Abstimmung zu finden, auch die eigenen Interessen einem gegenseitigen Veränderungsprozeß unterziehen zu lernen, das ist die *politische Form* der Kommunikation in Glocksee. Sie ist konfliktreich, sie beinhaltet Widerstände vonseiten beider Interessenpositionen, aber sie bedeutet kein hierarchisches Herrschaftsmodell mit freundlicher Fassade.



Die Art und Weise, wie wir an Schule herangehen, gewissermaßen die Form, "wie man in der Glocksee pädagogisch denkt", dürfte allerdings durchaus auf andere institutionelle Bezüge übertragbar sein, und sei es dort als kritischer Stachel.

Eine Schwierigkeit, vor der wir immer wieder stehen, ist es, einerseits einen Schulversuch zu machen, der den oben angeführten Zusammenhang von Organisationsstruktur, kognitivem Lernen und Subjektivität der Kinder betont und in der Praxis bewußt bewahrt, andererseits mit der Frage nach der Übertragbarkeit von Teilelementen konfrontiert zu sein.

Der Zusammenhang des Lernens, wie er in der Glocksee konzipiert und realisiert wird, ist nur übertragbar auf eine Schule, die sich als Ganzes verändert. Die Art und Weise, wie wir an Schule herangehen, gewissermaßen die Form, "wie man in der Glocksee pädagogisch denkt", dürfte allerdings durchaus auf andere institutionelle Bezüge übertragbar sein, und sei es dort als kritischer Stachel.

Ich nenne hier drei für uns wichtige "Denkrichtungen":

- *Lernen wird in der Glocksee nicht nach einem Sender-Empfänger-Modell verstanden, sondern strukturell.* Das heißt, Lerninhalte treffen auf psychodynamische Verarbeitungsmuster, auf Erfahrungszusammenhänge, auf kognitive Strukturen, die bereits in den Kindern sind. Lernen ist das aktive Einarbeiten der Lerninhalte in seine eigenen Strukturen vonseiten des Kindes. Im Prozeß dieses Einarbeitens verändern sich gegebenenfalls sowohl die Inhalte als auch die subjektiven Strukturen. Erfolgreiches Lernen zeigt sich nicht in der Deckungsgleichheit von ursprünglichem Lerninhalt und später Reproduziertem (input-output-Modell),

sondern in der Fähigkeit, sich das Erlernte im Kontext eigener subjektiver Strukturen nutzbar machen zu können. Erfolgreiches Lernen heißt dann, selbständige Weiterverarbeitung für prinzipiell neue und vorab unplanbare Handlungssituationen. Lernen ist so gesehen keine Verhaltenseinübung in mögliche spätere Lebenssituationen, sondern Befähigung zum Handeln in der Gegenwart *und damit* erst zur Entwicklung von Strukturen, die handlungsrelevant für die Zukunft sein können. Daß spätere Lebensumstände auch repressiv sein können, ist keinesfalls ein Argument dafür, Repression dann simulativ möglichst früh in die Erziehung einzuführen. Vielmehr gilt es, *jetzt* Bedingungen zur Entwicklung subjektiver Strukturen sicherzustellen, die ein *späteres* Umgehen mit Repressivität allererst ermöglichen. Und das sind jetzt nicht-repressive Bedingungen!

- *Unsere Reflexion über Entwicklungen und Schwierigkeiten der Kinder ist nicht formalisiert-systematisch, als vielmehr handlungs- und fallbezogen.* Das heißt, Lehrer wie wissenschaftliche Begleitung qualifizieren sich nicht über die Erarbeitung von Kategoriensystemen (sei es zur Interaktionsanalyse oder zur Individualdiagnostik), sondern über gründliche und ausgiebige Diskussionen einzelner Kinder. (Das Wort "Fall" ist nicht diskriminatorisch gemeint, sondern soll eher an die konzeptionelle Nähe zur Tradition der psychoanalytischen Balint-Gruppen, Fallbesprechungs-Gruppen, erinnern.)

Daß sich in diesen Besprechungen, die wir nun bereits über Jahre zusammen führen, auch Interpretationskriterien herausbilden und immer wieder verändern, ist klar. Nur folgen wir hier nicht der erfahrungswissenschaftlichen Tradition einer Hypothesenbildung und anschließenden Verifikation, sondern der hermeneutischen Tradition eines alltagsbezogenen Diskurses, in dem die Herausbildung, Anwendung und Veränderung unserer Begriffe einen einheitlichen Prozeß bilden. Hierbei ist unser Denken prinzipiell beziehungsorientiert. Das heißt, die Kinder werden nicht, wie mancher assoziieren mag, phänomenologisch "als Fall" abgestempelt, sondern immer in-Beziehung-zu diskutiert und interpretiert (das Kind in-Beziehung-zu einem Freund, zu einer Kindergruppe, zum Lehrer, zu den Organisationsstrukturen etc.). Der Entwicklungsstand eines Kindes ist für uns immer schon Produkt in einem Beziehungsgefüge. Und nicht zuletzt sind die betreffenden Lehrer mit ihren eigenen Bedürfnissen, Sympathien und Antipathien für uns bewußt in diesem Beziehungsgefüge, d.h. begreifen sich selbst als auf einer bewußten und einer unbewußten Ebene "wirkend".

- *Das Selbstverständnis unserer Lehrer ist nichtprofessionell, wenn man Professionalität im neueren Sinne des didaktischen Technologen versteht.* Sich vermehrt auf technologische Denk- und Verhaltensmuster zu kaprizieren, erscheint uns eine ungeheure Gefahr: zum Spezialisten für Qualifikationsbeschreibungen, Lernzielfestsetzungen, methodische Umsetzungen und Leistungskontrollen zu werden. Das sukzessive Abstreifen des Alltagsver-

standes bedeutet in unseren Augen keine Befähigung zu neuer Herangehensweise (quasi von einem "pädagogischen Nullpunkt" aus), sondern eine Dequalifikation.

Der Zugang zur Lebenssituation der Kinder und zu ihrer Subjektivität ist sicherlich nur im reflektierten Durchgang durch eigene Erfahrungen und eigene Subjektivität des Erwachsenen möglich. Je technologischer dessen Denken wird, umso fremder werden ihm die Kinder. Dies ist für uns keine Frage unkritischer Intuition und ständiger emotionaler Spontaneität, es ist vor allem die Frage der Erhöhung der Interpretationskompetenz, und die wiederum ist gebunden auch an die theoretische Reflexion heutiger Kindheit.

Unsere Überlegungen, was für Kinder lebensnotwendig gelernt werden muß, beziehen sich *wirklich* auf ihr Leben und nicht auf dessen abstrahiertes Abbild zum Zwecke einer prinzipiell vom Erwachsenen her gedachten Qualifikationsbestimmung. Und sich auf dieses wirkliche Leben der Kinder in ihrer Gegenwart zu beziehen, *heißt dann* auch (und erst), ihre Zukunft mitzubedenken.